



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação Física
Licenciatura em Educação Física

MURILO SANTOS KOHMANN

**Mediação para o desenvolvimento de regras sociais por meio de brincadeiras
sistematizadas: aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espectro
Autista.**

Trabalho de Conclusão de Curso

Brasília
2019

Murilo Santos Kohmann

**Mediação para o desenvolvimento de regras sociais por meio de brincadeiras
sistematizadas: aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espectro
Autista**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Programa de Graduação em
Educação Física, da Universidade de
Brasília, como parte dos requisitos
necessários à obtenção do título de
Licenciado em Educação Física.

Orientador: Alexandre Luiz G. de Rezende

Brasília

2019

Dedicatória

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por ser essencial em minha vida, autor de meu destino, meu guia, socorro presente na hora da angústia, ao meu pai Kleber, minha mãe Aline e aos meus irmãos Miguel e Clarissa.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus por todas as bênçãos derramadas em minha vida e na vida da minha família.

Agradeço a minha família por todo o apoio que recebi durante esse período de 5 anos da graduação, por sempre acreditar e sempre estar ao meu lado nos momentos mais difíceis.

Deixo também meu agradecimento a todos meus amigos e colegas que de alguma forma fizeram parte dessa caminhada.

Agradeço também a todo o corpo docente da Faculdade de Educação Física da UnB, em especial os professores Alexandre Rezende e Juarez Sampaio por todos os ensinamentos, paciência e empenho.

O tempo muito me ensinou: ensinou a amar a vida, não desistir de lutar, renascer na derrota, renunciar às palavras e pensamentos negativos, acreditar nos valores humanos, e a ser otimista. Aprendi que mais vale tentar do que recuar... Antes acreditar do que duvidar, que o que vale na vida, não é o ponto de partida e sim a nossa caminhada.

Cora Coralina

Sumário

Resumo	7
Introdução	9
Objetivos.....	15
Flexibilização Educacional	15
O cenário educativo	16
Ciclo de mediação	19
Recursos auxiliares para construção da experiência de aprendizagem mediada.	22
Métodos	25
Resultados	28
Análise e Discussão	39
Considerações Finais.....	49
Referências Bibliográficas.....	50

Resumo

Este trabalho foi realizado no projeto de extensão Brincando e Aprendendo da Universidade de Brasília onde são feitas intervenções pedagógicas com crianças de 3 a 7 anos, entre elas crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e tem como conteúdo central brincadeiras sistematizadas em um espaço estruturado. O estudo tem um caráter qualitativo e tem como objetivo analisar as adequações educacionais feitas por uma dupla de professores que podem contribuir para a construção de experiências de aprendizagem mediadas. Os professores têm como objetivo o cumprimento, por parte do educando com TEA, de uma regra social intrínseca no jogo, respeitar a fila. A Flexibilização Educacional nos ajuda a entender o processo dinâmico entre Educador-Educando e cria atividades capazes de construir experiências significativas para contribuir na aprendizagem e no desenvolvimento humano. Conclui-se que diante das discussões e reflexões acerca dos conceitos relacionados aos processos didáticos surgem alternativas pedagógicas, para o professor, capazes de melhorar e tornar mais eficiente o espaço de aprendizagem e desenvolvimento.

Palavras-Chave: Transtorno do Espectro Autista; Inclusão; Flexibilização Educacional; Ciclo de Mediação; Experiência de Aprendizagem Mediada.

Introdução

As reflexões sobre o processo de flexibilização educacional têm como contexto o Projeto de Extensão Brincando e Aprendendo, realizado na Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília. O projeto atende, de forma conjunta, crianças de 3 a 7 anos normotípicas e com Transtorno do Espectro Autista (TEA), por meio de sessões de intervenções pedagógicas, organizadas a partir de brincadeiras sistematizadas. O Brincando e Aprendendo¹ tem como objetivo analisar as contribuições do jogo no desenvolvimento postural corporal e da linguagem verbal ou não verbal de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

As turmas são divididas, de acordo com a idade, em dois grupos: um com crianças de 3 e 4 anos e outro com crianças de 5 a 7 anos. As turmas inclusivas são compostas por em média 12 crianças que apresentam desenvolvimento típico e 3 crianças diagnosticadas com TEA. A intervenção pedagógica em cada turma é ministrada por uma dupla de estagiários, dos cursos de Educação Física e de Psicologia. De forma intencional, a dupla é composta por um homem e uma mulher, de maneira a permitir a identificação dos estagiários com as figuras paterna e materna.. Adicionalmente, para cada aluno com TEA é designado(a) um(a) Acompanhante Terapêutico que tem a função de auxiliar na mediação da interação dessa criança com os demais integrantes do grupo. Enquanto a dupla de estagiários se responsabiliza pela proposição das atividades para a turma como um todo, o(a) Acompanhante Terapêutico se responsabiliza pela individualização da aprendizagem para a criança com TEA, de maneira a favorecer a sua participação nas atividades realizadas pela turma.

Todas as sessões têm como objetivo geral a criação de desafios psicomotores que exijam o exercício de habilidades corporais, sociais e de linguagem, que contribuam para o desenvolvimento das crianças em sua totalidade. Essas atividades são denominadas de “brincadeiras sistematizadas”, pois, caracterizam-se pela organização da sala de aula em ambientes que potencializam o jogo simbólico, pela comparação do espaço estruturado com colchões, de várias formas e tamanhos, com obstáculos normalmente presentes na natureza, o que viabiliza o surgimento de brincadeiras típicas da idade, que simulam um passeio na floresta. As crianças têm

¹ O projeto de extensão faz parte da pesquisa de doutorado do professor Juarez O. Sampaio.

que utilizar suas habilidades psicomotoras para escorregar em rampas, entrar em cavernas, pular por cima de pedras ou de poças de água.

Essas experiências de aprendizagem mediada criam, para a criança com TEA, diversas oportunidades para que vivenciem atividades que, além dos estímulos psicomotores, exigem a mobilização de habilidades de interação social e de linguagem, seja com os estagiários, com o(a) acompanhante pedagógico, ou com as outras crianças, o que contribui de maneira significativa para a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento.

A situação educativa escolhida para o estudo da flexibilização educacional versa sobre uma intervenção pedagógica que tem por finalidade o aprendizado de regras sociais, a saber, a necessidade de respeitar a ordem de chegada e de esperar, em uma fila, a sua vez para “pular por cima da cobra”. Participaram efetivamente da atividade: um dos estagiários, Luiz (pseudônimo), uma criança com TEA, André (pseudônimo) e outras 8 crianças normotípicas, de ambos os sexos, da turma de 5 a 7 anos.

Nessa aula, além da estrutura de colchões, o estagiário tinha a sua disposição outros materiais, bolas e cordas. Aproveitando o interesse das crianças por um material até então inusitado, a atividade sugerida foi pular por cima da corda enquanto ela era balançada de um lado para o outro, como uma “cobra”, pelo estagiário Luiz. Como o espaço permitia apenas uma criança por vez, o grupo teve que organizar uma fila, com um tempo de espera curto, pois eram poucas crianças. Mesmo assim, entrar na fila é um desafio para André, pois, requer um controle sobre os seus desejos e a necessidade de cumprir uma regra social, algo que tem sentido apenas quando você entende o direito do outro, o que exige alteridade, algo difícil de ser compreendido por alguém que tem TEA. Pretende-se, portanto, refletir sobre as adequações educacionais que podem contribuir para uma aprendizagem bem-sucedida da criança com TEA.

Na Educação Física, existe uma forte crítica didática às atividades que recorrem a filas como a estratégia para organização dos estudantes enquanto aguardam a sua vez. Parte da objeção está relacionada com o tempo ocioso dos estudantes, que tem breves momentos para executar a atividades e depois, um tempo considerável de espera até chegar à sua vez novamente, como também, um

empobrecimento de estímulos, pois, a fila restringe as possibilidades de movimentação dos estudantes.

Compartilhamos dessa análise crítica, mas, no caso em questão, temos um grupo pequeno, logo, o tempo de espera na fila é inferior a 10 segundos, além disso, como as crianças estão muito próximas, a fila tem uma interação constante com as crianças que estão executando a atividade: observando, comentando, elogiando e comemorando o acerto dos colegas. Complementa a especificidade da situação, a necessidade de uma organização que auxilie na segurança das crianças.

A fila, portanto, figura nesse contexto, com características diferenciadas das observadas em aulas tradicionais de Educação Física. Adicionalmente, o objetivo da aula está relacionado muito mais com interação social entre as crianças e com a necessidade de aceitar regras comuns a serem cumpridas por todos os participantes, logo, poderia ser qualquer outra regra social.

O presente estudo faz parte de uma linha de pesquisa e de extensão da Faculdade de Educação Física da UnB, que envolve professores na reflexão crítica sobre o processo de mediação com estudantes para o desenvolvimento humano, por meio das experiências relacionadas com as aulas de Educação Física escolar.

Nosso objeto de análise é o processo de construção de estratégias para a mediação educativa, do próprio pesquisador na função de educador ou no estudo da prática educativa de outros educadores. Preconizamos a aproximação entre o educar e o pesquisar, como responsabilidade inerente e indissociável daqueles que lidam com a educação. Faz parte das atribuições do educador, refletir de forma crítica e científica sobre a sua própria atividade educativa ou a de outros educadores, como uma expressão do seu compromisso com a qualidade da educação.

Adotamos a denominação pesquisa qualitativa (MINAYO: 2001 e TRIVIÑOS: 1987) para nos referirmos aos educadores que se dedicam a uma reflexão crítica sobre os diversos aspectos que influenciam a atividade educativa, sejam (a) políticos, relacionados com as determinações decorrentes do cenário histórico, social e cultural no qual a educação está inserida; ou (b) pedagógicos, relacionados aos diversos aspectos do processo de mediação construído entre os atores: professores, estudantes, família e a sociedade como um todo.

Acreditamos que todos os educandos possuem potencial para aprendizagem efetiva, de acordo com o conceito de *modificabilidade cognitiva estrutural*, proposto

por Feuerstein & Feuerstein (1991). Essa compreensão, ressalta a responsabilidade dos educadores em promover, de maneira efetiva, o desenvolvimento das crianças, de uma maneira geral, e daquelas com algum tipo de deficiência, em particular. Esse é um dos princípios-chaves da Declaração de Salamanca, quando descreve o paradigma da educação inclusiva (UNESCO, 1994).

Nos dedicamos à aplicação, na atividade educativa, dos conceitos teóricos advindos do estudo dialético do desenvolvimento proposto por Vigotski (1998a, 1998b), o que envolve a descrição e a análise das relações dinâmico-causais do processo de mediação entre educador e educando, com destaque para compreensão do papel do educador na organização de experiências de aprendizagem mediada que estimulem as interações bidirecionais e recíprocas que estão potencialmente presentes nessa díade.

Acreditamos que o educador, principal responsável pela construção de experiências de aprendizagem significativas, deve se dedicar, em um primeiro momento, a leitura crítica das contradições que marcam o contexto histórico-cultural, a fim de identificar as condições objetivas que cercam a educação, para, em seguida, dedicar-se a conhecer e interagir com os educandos, a fim de, ao longo do processo educativo, construir estratégias metodológicas adequadas para flexibilização e, conseqüentemente, a individualização do processo ensino-aprendizagem.

Não estamos interessados, nesse momento, em avaliar os resultados da atividade educativa, mas, em analisar o processo de construção das estratégias de ensino que sejam adequadas para promover a estimulação do desenvolvimento dos educandos. Nosso estudo está em uma fase exploratória que tem por finalidade analisar a flexibilização pedagógica imprescindível para a individualização da atividade educativa, de forma a atender as características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias de cada educando (REZENDE, 2017).

A aprendizagem é um processo ativo, que depende do envolvimento completo do educando com atividades que representem um desafio biopsicossocial, ou seja, que coloquem em jogo o exercício de suas habilidades psicomotoras (o fazer), do seu nível de compreensão da situação (o pensar), das suas motivações pessoais (o sentir) e das possibilidades de interação com outras pessoas (o conviver), dentro do contexto histórico-cultural que circunscreve essa experiência, confere-lhe significados e direciona a busca de soluções.

Sendo assim, nosso estudo envolve a realização de 4 etapas complementares: primeiro, a descrição do cenário educativo, momento em que o pesquisador analisa o contexto sociocultural no qual a atividade educativa está inserida; segundo, a seleção de uma situação educativa específica, considerada como relevante para compreensão do processo de mediação; terceiro, a descrição e a análise do ciclo de mediação vivenciado nessa experiência de aprendizagem mediada entre educador e educando; quarto, a análise das possibilidades pedagógicas advindas do uso dos recursos auxiliares de mediação, baseados na compreensão de Feuerstein (1991) sobre a qualidade da mediação.

O educador, portanto, deve, em primeiro lugar, posicionar-se criticamente diante dos aspectos histórico-culturais, sócio-político e institucionais que circunscrevem a atividade educativa, de forma a reivindicar condições adequadas para que o trabalho educativo redunde em uma educação de qualidade para todos. Em seguida o educador deve dedicar-se à busca de possibilidades educativas que superem as insuficiências conjunturais e proporcionem, aos educandos, o acesso a experiências significativas de aprendizagem.

Essa mediação, em parte política em parte pedagógica, de acordo com Vygotsky, coloca o educador em uma posição estratégica para a construção da qualidade da educação, ao mesmo tempo em que exige dele uma qualificação ampla e contínua para lidar com aspectos ora sociais, históricos ou culturais, ora psicológicos e educacionais, que estão presentes em cada uma de suas atividades educacionais.

De acordo com essa compreensão geral da atividade educativa, a segunda etapa da pesquisa é a seleção de uma situação específica, que retrate uma dificuldade² vivenciada na prática pelo educador, quando o ciclo de mediação é interrompido e a qualidade da atividade educativa comprometida. Esse problema pedagógico convida para uma análise teórica que contribua para busca de alternativas didáticas que garantam uma aprendizagem efetiva.

A delimitação da situação educativa está fundamentada no conceito proposto por Feuerstein (1991) de “experiência de aprendizagem mediada” (EAM), o que direciona a análise do ciclo de mediação para a compreensão dos papéis de cada um

² É possível, também, partir da narrativa de uma experiência bem sucedida de aprendizagem, de modo a ilustrar o papel que a mediação adequada desempenha, na mobilização dos diversos atores em torno do processo de construção de conhecimentos.

dos atores, de forma a verificar se a participação direta nessa experiência social é capaz de fornecer os estímulos necessários para o desenvolvimento humano.

Após descrever a situação educativa a partir do emprego dos conceitos de: ciclo de mediação (Vygotsky) e experiência de aprendizagem mediada (Feuerstein), iniciamos a análise teórica das possibilidades educativas que o educador pode lançar mão para construir estratégias didáticas alternativas que promovam a flexibilização educacional e a individualização do processo ensino-aprendizagem.

A análise das possibilidades educativas leva em consideração, em um primeiro momento, o próprio ciclo de mediação, tais como: ajustes no processo de comunicação entre os atores, ou, modificações no conteúdo da atividade a ser desenvolvidas. Em seguida, a análise se dirige, nos casos de dificuldades para a aprendizagem, para a interpretação dos aspectos que culminaram na interrupção do ciclo de mediação, ou, no caso de uma experiência bem sucedida, para os detalhes que foram decisivos para que a aprendizagem dos educandos.

Esgotadas as questões relacionadas ao ciclo de mediação, passamos a nos dedicar à análise dos três tipos de recursos auxiliares para a mediação do processo ensino-aprendizagem, considerados por Feuerstein (1991) como critérios básicos para identificar se o educador é capaz de promover as adequações necessárias para mobilizar o educando e superar as dificuldades de aprendizagem, a saber: (1) a regulação do nível de dificuldade da atividade, (2) a utilização de estratégias de motivação do educando, (3) a mobilização da atenção do educando para a natureza dos problemas que caracterizam a situação educativa.

A intenção não é encontrar uma resposta específica ou indicar a melhor maneira de resolver as dificuldades para aprendizagem, mas, sugerir uma série de alternativas que ampliem as opções dos educadores para lidarem com situações semelhantes. Muito mais do que fornecer uma solução, a proposta é desenvolver uma postura comprometida com a reflexão sobre a mediação educativa, de forma a capacitar os educadores a serem criativos para flexibilizar as estratégias educativas.

Em síntese, o presente estudo se caracteriza como uma pesquisa pedagógico, de caráter qualitativo, que parte das inquietações dos próprios educadores, durante a atuação profissional ou ao acompanhar a atividade educativa de outro profissional. O objeto de estudo é a mediação em torno do processo ensino-aprendizagem, de maneira a esclarecer as dificuldades vividas pelos educadores e

contribuir para ampliar as alternativas de compreensão e de solução para o desafio de promover a aprendizagem e o desenvolvimento humano. (Lankshear e Knobel, 2008).

Estamos interessados em compreender quais são as adequações educacionais que os educadores devem realizar a fim de contribuir para que crianças com TEA tenham a oportunidade, em um contexto inclusivo, de vivenciar experiências significativas de aprendizagem, que sejam relevantes para o desenvolvimento de suas habilidades de interação social?

Sendo assim, é possível enunciar uma hipótese geral de que, a partir da análise do processo de mediação e da avaliação das experiências de aprendizagem mediada vivenciadas por educador e educando(s), é possível identificar diversas alternativas didáticas que demonstram a viabilidade da flexibilização educacional que ampliam a garantia de uma aprendizagem efetiva.

Objetivo Geral

Analisar as adequações educacionais que podem contribuir para a construção de experiências de aprendizagem mediadas, pelo educador ou pelos pares, que auxiliem uma criança, de 6 anos de idade, com Transtorno do Espectro Autista, no aprendizado de regras sociais.

Flexibilização Educacional

O presente estudo faz parte da linha de pesquisa e extensão sobre a flexibilização educacional em educação física e esporte, comum aos cursos de Licenciatura e Bacharelado, desenvolvida por membros do Núcleo de Esporte da Faculdade de Educação Física da UnB. A flexibilização educacional é um conceito chave para o paradigma da Educação Inclusiva, pois, refere-se ao processo dinâmico que envolve educador e educando(s) em torno da construção de uma atividade educativa capaz de criar experiências sociais significativas que contribuam para o sucesso da aprendizagem e para a promoção do desenvolvimento humano.

Outros conceitos, tais como adequações ou adaptações, já foram utilizados no meio educacional para se referir à necessidade de o educador realizar ajustes no currículo, ou, na metodologia de ensino, ou, na avaliação da aprendizagem para

atender às necessidades individuais de cada educando. Se em um primeiro momento essa demanda se confunde com o caso dos estudantes com deficiências, logo em seguida fica claro que não é possível manter a escola e o currículo inalterados, porque a individualização do processo ensino-aprendizagem é um direito de todos, independente de necessidades educativas especiais, na medida em que contribui para o enriquecimento da qualidade de ensino.

A reflexão proposta pela flexibilização educacional abrange tanto as boas práticas como as dificuldades vivenciadas pelos professores no cotidiano da atividade educativa. De acordo com os princípios da teoria histórico-cultural de Vygotsky, o estudo da mediação entre educador e educando(s) para construção do processo ensino-aprendizagem deve ocorrer em duas direções complementares: (1) uma voltada para as questões de caráter sociológico, relacionadas com a influência exercida pela proposta político-pedagógica, pela política educacional e pela conjuntura sócio-política na qual a escola está inserida (denominada de *cenário educativo*), e, outra, (2) voltada para as questões de caráter psicopedagógico, relacionadas com o papel e as possibilidades didáticas de ação do educador na mediação da relação entre o educando e o conhecimento a ser aprendido (denominada de *ciclo de mediação*).

No intuito de explicitar os pressupostos teórico-metodológicos a serem utilizados no estudo da flexibilização educacional da educação física e do esporte, vamos: (1) descrever os principais aspectos a serem analisados para uma compreensão das relações existentes entre as várias esferas sociológicas do cenário educativo que interferem na ação educativa, como também, (2a) enumerar os elementos que compõem o ciclo de mediação para aprendizagem construído entre educador e educando; (2b) relacionar as estratégias auxiliares para que a comunicação entre eles transcorra sem interrupção e as trocas de saberes ocorram nas duas direções possíveis, de forma a enriquecer o processo de construção de estratégias educacionais que contribuam de maneira significativa para o desenvolvimento e a aprendizagem do educando.

O cenário educativo

O educador, ao se confrontar com a tarefa de construir uma proposta pedagógica para o ensino da Educação Física ou do esporte, deve estar

comprometido com a garantia da inclusão de todos os educandos. O conceito de Educação Inclusiva, de acordo com a Declaração de Salamanca, não diz respeito exclusivamente às pessoas com deficiência, mas, a concepção de uma escola capaz de educar a todas os educandos, e de educa-los juntos. Se queremos ter uma sociedade inclusiva, temos que ser capazes de construir uma escola que não separe as pessoas em função de suas características, mas, ao contrário, que promova a flexibilização curricular necessária para que todos convivam e se desenvolvam para usufruir, de forma plena, de seus direitos sociais.

Para atender a essa diretriz pedagógica, o educador deve, obrigatoriamente, refletir criticamente sobre os aspectos sociológicos do cenário educativo que circunscrevem a sua atividade educativa. Uma análise da conjuntura social e política da realidade brasileira é um passo inicial e, como parte de um posicionamento político, imprescindível, mas, ao mesmo tempo, insuficiente, pois não se trata de exigir que o educador realize uma análise sociológica, e sim, que faça uma reflexão crítica sobre os aspectos sociológicos que interferem diretamente a elaboração de sua proposta pedagógica e em sua realização efetiva dentro de um contexto escolar específico.

A discussão sociológica do cenário educativo, portanto, dentro dessa linha de pesquisa, sem descuidar da análise crítica geral das contradições que marcam a sociedade brasileira, como parte de uma economia capitalista e globalizada, na qual o Brasil se posiciona como um país emergente, volta-se para discussão dos aspectos políticos e sociais que interferem, positiva e negativamente, na execução da proposta pedagógica e no alcance dos seus objetivos em relação à flexibilização educacional.

A análise descritiva do cenário educativo deve levar em consideração as características interdependentes de dois aspectos chaves:

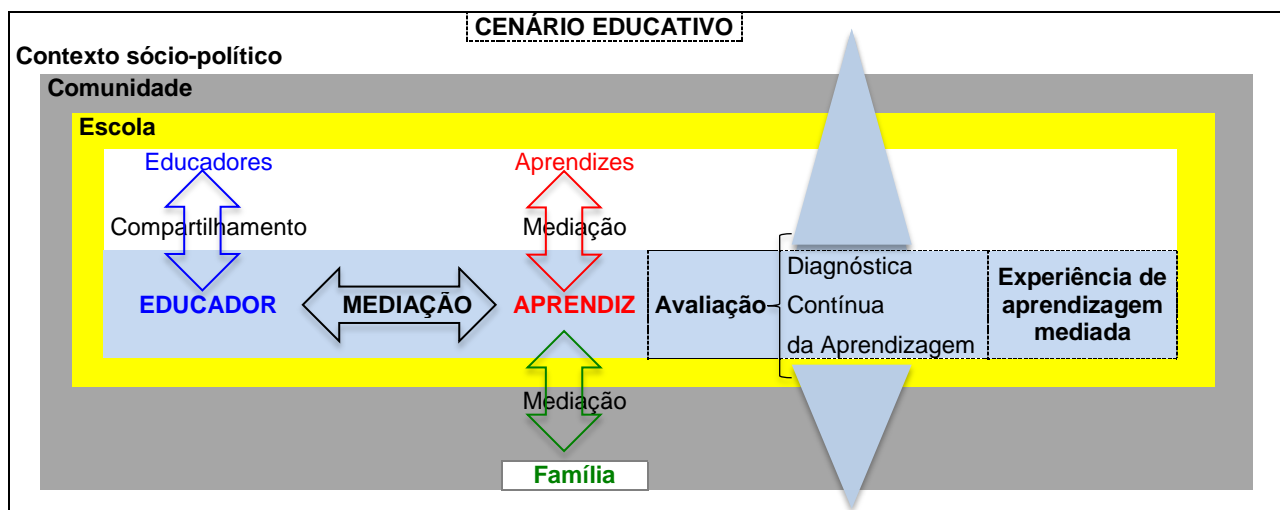
(1) aspectos sociais, que abrangem os condicionantes históricos, a conjuntura política, a realidade econômica e o contexto cultural, assim como a influência que exercem sobre a comunidade em que a escola está inserida; e

(2) aspectos escolares, que se relacionam com os recursos pedagógicos disponíveis para a ação educativa, como também, com o conjunto das interações estabelecidas entre as pessoas que compõem cada um dos seus segmentos e dos segmentos entre si: professores, estudantes e familiares.

Pautada nessa compreensão global do cenário educativo, que orienta o processo de tomada de decisão sobre *o quê, para quê e como* educar, dedicamo-nos

à discussão pormenorizada sobre as contradições e os determinantes político-sociais que podem, de alguma maneira, interferir no processo de mediação entre educador e educando e comprometer a qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

O diagrama a seguir fornece uma ilustração das relações existentes entre esses aspectos chaves do cenário educativo.



Ciclo de mediação

A segunda parte da análise proposta pela linha de pesquisa sobre a flexibilização educacional na educação física dirige-se para os aspectos pedagógicos presentes no conceito de ciclo de mediação. A análise da proposta pedagógica parte do pressuposto de que o processo ensino-aprendizagem ocorre como parte de uma Experiência de Aprendizagem Mediada, a partir da qual o professor se envolve na construção eficaz de estratégias de ensino adequadas, para que todos tenham acesso a atividades significativas que contribuam, de maneira eficiente, para a promoção de um efetivo desenvolvimento humano e social.

Portanto, pautado nos princípios da teoria de Feuerstein (1991), o conceito de Experiência de Aprendizagem Mediada subsidia a construção de estratégias de ensino individualizadas comprometidas com uma perspectiva inclusiva da Educação Física escolar. De acordo com essa perspectiva, compete ao professor construir o processo de mediação pedagógica de maneira a viabilizar que o estudante assuma um papel ativo ao longo da aprendizagem e, progressivamente, tenha condições de ser sujeito do seu aprender e de apresentar um desempenho cada vez mais independente.

O conceito de Experiência de Aprendizagem Mediada pressupõe que a aprendizagem ocorre como a ação consciente de um sujeito, que se forma ao longo de uma experiência sociocultural de mediação com outro sujeito. Trata-se, portanto, de uma interação que se caracteriza como bidirecional, pois pode iniciar a partir da ação de qualquer um dos sujeitos, seja o professor ou o estudante.

O princípio geral que norteia o conceito de Experiência de Aprendizagem Mediada é que a ação de educar inicia a partir de uma ação humana intencional, que está associada a diversos significados. Existem significados que são atribuídos pelo próprio sujeito, que coexistem com significados advindos do contexto sociocultural e significados interpretados ou atribuídos pelos outros sujeitos. Para que o processo de mediação resulte em uma aprendizagem efetiva, é preciso construir um ciclo de compartilhamento dos significados, e de suas interpretações, entre o professor e o estudante.

A mediação entre educador e educando, portanto, deve ser entendida como elemento central para que a atividade educativa alcance a sua finalidade primordial, o processo de humanização do estudante e, secundariamente, para que o processo de

aprendizagem de saberes, de competências e de atitudes transcorra como parte das possibilidades dialéticas de comunicação entre educador e estudante ao longo da atividade educativa.

O processo de mediação requer, portanto, o diálogo entre os sujeitos, que ora atribuem significados que exprimem a sua intenção, ora interpretam os significados atribuídos pelo outro. Um ciclo completo de mediação pode ser descrito pelo encadeamento de quatro fases, nas quais cada sujeito desempenha, pelo menos uma vez, as funções relacionadas com a expressão de uma intenção e a interpretação do significado da ação do outro, ou seja: (1) sujeito 1 – ação intencional; (2) sujeito 2 – interpretação da ação; (3) sujeito 2 – ação intencional de resposta, e (4) sujeito 1 – interpretação da resposta.

Quando a ação intencional é uma iniciativa do professor, caracteriza-se como diretividade pedagógica, ou seja, o professor apresenta uma atitude consciente para envolver o estudante no processo de planejar a solução de uma situação problema apresentada no formato de um jogo. Quando a ação é uma iniciativa do estudante, caracteriza-se como parte de seus conhecimentos e experiências anteriores e é denominada como ação intencional, ou seja, o estudante demonstra as suas habilidades e interage, ora com o contexto ora com o outro.

Quando o estudante interpreta, é receptivo e responde de forma adequada à diretividade pedagógica do professor, demonstra ter reciprocidade. Quando o professor está atento, interpreta e responde de forma adequada à ação intencional do estudante, essa habilidade é descrita como responsividade.

O diagrama a seguir descreve as fases do ciclo de mediação de acordo com quem tem a iniciativa do processo, e explicita a definição dos conceitos de Responsividade e Reciprocidade.

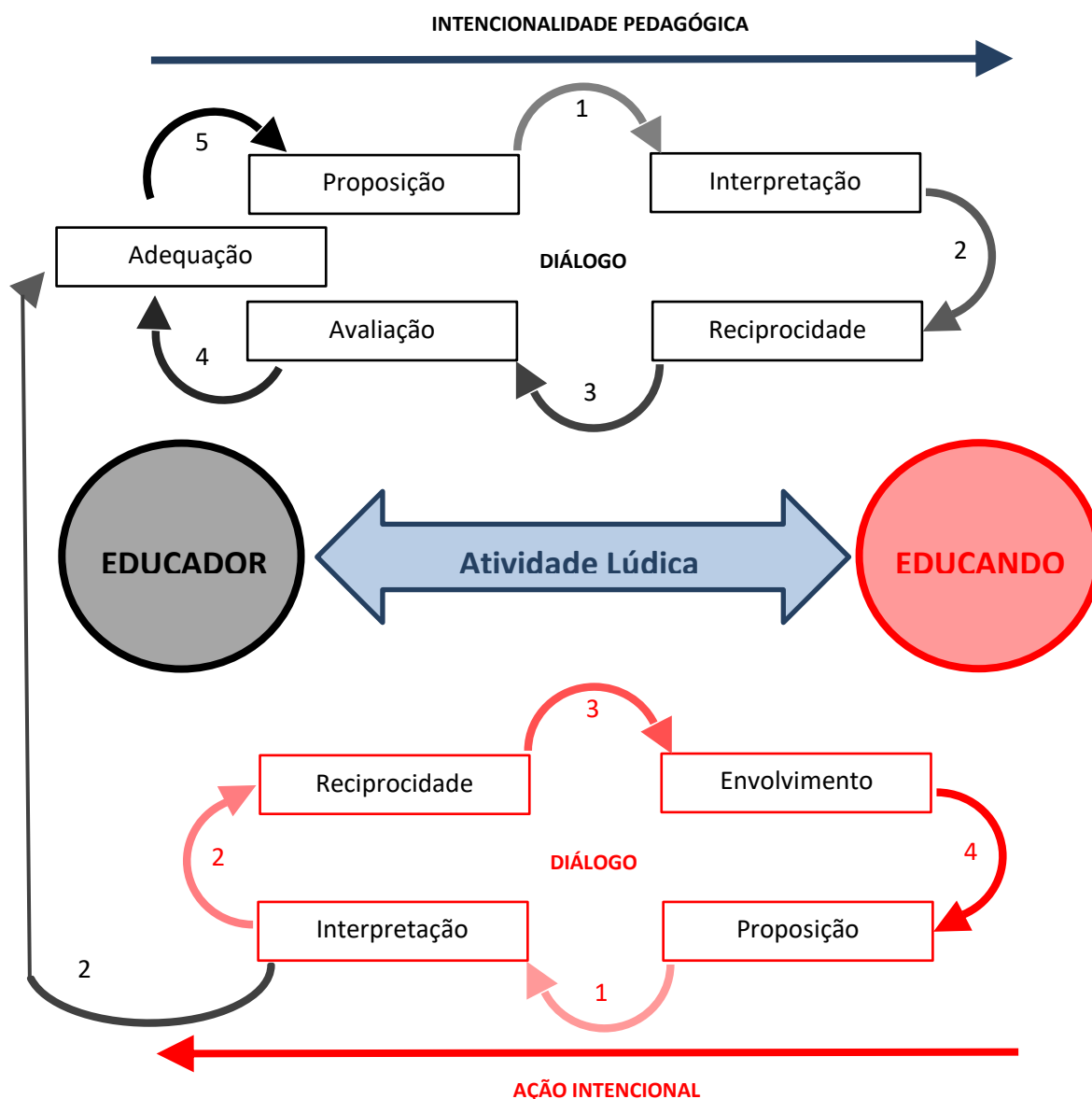


Diagrama descritivo do Ciclo de Mediação entre educador e educando

O ciclo de mediação permite identificar os entraves que normalmente comprometem o processo ensino-aprendizagem. Quando, por exemplo, o educador utiliza de maneira equivocada sua diretividade pedagógica e direciona a interpretação do significado de sua ação intencional para uma solução específica da situação lúdica apresentada ao estudante, rompe-se o ciclo de mediação, tendo em vista que o educando é sujeitado e perde a sua condição de dialogar.

Outro exemplo é a ausência, por parte do educador, de uma postura responsiva, ou seja, a iniciativa do processo ensino-aprendizagem sempre é uma ação intencional do educador, que não se mostra capaz de ouvir, entender e responder às situações lúdicas propostas pelo(s) educando(s).

Da mesma forma, o ciclo de mediação também pode ser interrompido em função de atitudes inadequadas do educando, quando não demonstra reciprocidade, ou seja, disposição de participar na construção do jogo, a partir da sugestão inicial do educador, ou quando se silencia, e não adota uma postura ativa de iniciativa na proposição de jogos que iniciem a mediação com seus pares e com o educador.

A análise de como ocorre o ciclo de mediação na situação educativa escolhida no presente estudo para a análise do processo de flexibilização educacional fornece subsídios importantes para a reflexão sobre as modificações e novas possibilidades didáticas que podem ser utilizadas pelo educador para reconstruir uma experiência de aprendizagem mediada.

Recursos auxiliares para construção da experiência de aprendizagem mediada

Além da análise das quatro fases do ciclo de mediação, a teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada descreve recursos auxiliares que contribuem para que o professor construa adequações didáticas que culminem no sucesso do processo ensino-aprendizagem: (1) regulação do nível de dificuldade, (2) utilização de estratégias de motivação para a participação, (3) utilização de meios para mobilização da atenção do educando para o tipo de atividade a ser realizada.

A regulação do nível de dificuldade da situação problema proposta como conteúdo durante a atividade educativa pode se dar em dois sentidos antagônicos: (a) regulação da atividade à competência do educando, quando o educador modula a dificuldade do problema, tornando-o mais simples, de maneira a corresponder ao potencial de aprendizagem do educando, e; (b) apresentação de um desafio para o educando, quando o educador aumenta a dificuldade do problema, tornando-o mais complexo ou substituindo o tipo de problema, de maneira a criar um desequilíbrio em relação às aprendizagens já adquiridas, de forma a criar a necessidade do educando desenvolver novas habilidades.

A utilização de estratégias de motivação do educando pode ser realizada de três maneiras diferentes, mas, complementares entre si, todas relacionadas com o conceito de motivação extrínseca: (a) elogiar a dedicação do educando, quando o educador, no intuito de ampliar a resiliência do educando, recompensa-o pelo empenho na busca de uma solução da situação problema; (b) destacar as mudanças do educando, quando o educador, no intuito de ampliar a percepção subjetiva de

competência do educando, comunica, de maneira compreensível para o educando, que ele obteve sucesso na aprendizagem, e; (c) envolvimento empático-afetivo com o educando, quando o educador é capaz de demonstrar para o educando, por meio de expressões corporais, gestuais e verbais, o seu envolvimento e o seu prazer na convivência com o educando durante a atividade educativa. Mas, atenção, nenhuma das alternativas motivacionais está relacionada com o resultado da atividade educativa, e sim, com o processo de construção de uma experiência de aprendizagem mediada.

A mobilização da atenção do estudante envolve duas estratégias de caráter mais cognitivo e diferenciadas entre si, primeiro, (a) a experiência partilhada, quando o educador se dispõe a buscar a solução do problema junto com o estudante, ou seja, os dois agem de forma cooperativa, e; (b) a transcendência, quando o educador transcende o contexto imediato do problema, relacionando a atividade a ser realizada com os conhecimentos prévios do educando, ou, recorrendo a um apoio conceitual que subsidie a busca de uma solução operacional. Essas duas possibilidades são as que mais se aproximam do conceito de “dica”, proposto por Vygotsky para a identificação da zona de desenvolvimento proximal. Da mesma maneira, a participação do educador, nesse caso, não pode ser no sentido de fornecer a resposta ao educando ou de assumir a liderança da atividade, deixando o educando em uma posição passiva. Compete ao educador mediar a aprendizagem e fornecer orientações que mobilizem a atenção do educando para o tipo de problema a ser resolvido. A compreensão do problema é o primeiro passo para a descoberta autônoma da solução.

Sujeito	Etapas	Ciclos	Recursos auxiliares
Educando	Ação intencional	1	A. regulação do nível de dificuldade
Educador	Responsividade	2	
	Diretividade pedagógica	3	
Educando	Reciprocidade	4	
Educador	Diretividade pedagógica	1	B. utilização de estratégias de motivação
Educando	Reciprocidade	2	
	Ação intencional	3	C. mobilização da atenção
Educador	Responsividade	4	

Um aspecto importante a ser destacado na proposta educativa de Vygotsky: muito mais do que aprender determinados conhecimentos ou desenvolver certas habilidades, o educando também aprende, e, principalmente, a lidar com o processo de aprendizagem. Os recursos auxiliares, portanto, não são estratégias exclusivas dos educadores. Os educandos aprendem a aprender e aprendem a colaborar com os outros para que aprendam. Em outras palavras, os educandos, ao final do processo ensino-aprendizagem, desenvolvem competências equivalentes a dos educadores, assim como, jogadores que desenvolvem uma inteligência de jogo, alcançam uma compreensão do jogo e da tática equivalente a do treinador.

Portanto, a análise teórica do presente estudo está diretamente relacionada com a articulação desses conceitos chaves: flexibilização educacional para individualização do processo ensino-aprendizagem; leitura crítica das contradições sociopolíticas do cenário educativo; avaliação do ciclo de mediação entre educador e educando; e, os recursos auxiliares para a construção de uma experiência de aprendizagem mediada.

Transtorno do Espectro Autista

O termo autismo foi utilizado pela primeira vez por Bleuler, em 1911, para designar um comportamento que acarretava uma grande dificuldade ou impossibilidade de comunicação. Leo Kanner, psiquiatria da infância e adolescência, em 1943, utilizou a mesma expressão para descrever o padrão comportamental de 11 crianças, que apresentavam déficits de desenvolvimento quanto a sociabilidade, comunicação, capacidade funcional e com domínios de comportamentos repetitivos e/ou estereotipados (Gadia, Tuchman e Rotta, 2004).

Atualmente, o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista é feito a partir dos critérios estabelecidos pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DMS). Os critérios para o diagnóstico devem apresentar: (1) padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades; (2) déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos; (3) os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento; (4) os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do sujeito.

Métodos

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa pedagógica, na medida em que se dispõe a refletir sobre as questões que estão presentes no cotidiano da atividade educativa e, muitas vezes, permanecem sem respostas. Possui um caráter qualitativo, pois, dedica-se a análise do processo de mediação para o ensino-aprendizagem em uma situação educativa em particular.

A partir da compreensão das características do educando, e, consciente dos objetivos que direcionam a atividade educativa, o pesquisador vai refletir sobre as estratégias didáticas e as adaptações que podem ser realizadas para que o educando, a partir das experiências vividas, desenvolva suas habilidades ou adquira novos conhecimentos sobre si mesmo, sobre o outro e sobre a realidade que o cerca.

O objeto de estudo, portanto, é a mediação em torno do processo ensino-aprendizagem, de maneira a esclarecer as dificuldades vivenciadas pelos educandos e subsidiar os educadores na busca de uma solução para o desafio de promover a aprendizagem e estimular o desenvolvimento humano. (Lankshear e Knobel, 2008).

O primeiro passo é a aproximação com a realidade educativa. Quando o estudo é sobre a própria atividade educativa, o educador assume, paralelamente, o papel de pesquisador. Quando estudamos a atividade educativa de outro educador, mesmo assim, nos identificamos com ele e não deixamos de ser educadores que estudam educadores e, portanto, nossas práxis educativas.

Desse envolvimento privilegiado com a atividade educativa, aguardamos, de forma assistemática, o momento em que uma situação educativa em particular nos chama atenção. Em seguida, observamos com atenção e realizamos uma descrição da situação educativa da forma mais detalhada possível. O registro da atividade é contínuo, ou seja, descreve os eventos na mesma sequência em que ocorreram. O relato deve priorizar as percepções do pesquisador e as percepções compartilhadas pelos atores envolvidos, de forma espontânea ou por meio de conversas informais durante ou após o evento.

A análise se restringe a uma determinada situação educativa o que para nós é suficiente, pois contém um ciclo de mediação completo. A finalidade do estudo é contribuir para o aprimoramento da qualidade da educação, ao estimular o educador e refletir sobre os diferentes aspectos que interferem no planejamento e na execução da atividade educativa. Sendo assim, o interesse de estudo se dirige para o processo

de construção das alternativas didáticas, e não para as soluções que se mostraram eficientes nesse momento.

As soluções válidas em uma situação, revelam-se inadequadas em outras, e, até mesmo, na mesma situação, com as mesmas pessoas, mas, em outro momento. Porém, se o educador é capaz de repetir o processo de análise das situações educativas, com certeza vai ser capaz de encontrar novas e adequadas soluções.

Uma vez selecionada a situação educativa a ser analisada, as duas primeiras tarefas a serem realizadas são: a descrição do cenário educativo e a descrição pormenorizada da própria situação educativa.

A descrição do cenário educativo não tem um objetivo em si mesmo. Por isso, é importante definir primeiro a situação educativa, pois, a principal função do cenário educativo é contribuir para a compreensão do contexto no qual a situação educativa está inserida. A descrição deve conter os aspectos mais relevantes e diretamente relacionados com a situação educativa, fornecendo-lhe uma conjuntura que esclarece os elementos que exercem influência sobre ela e a determinam.

Além de contribuir para uma compreensão ampla e crítica da situação educativa, o cenário educativo viabiliza ao pesquisador a opção, caso necessário, de uma leitura radical dos interesses ideológicos, políticos e econômicos que precisam ser desvendados. A flexibilização educacional, ao preconizar que sempre é possível encontrar alternativas para garantir o sucesso da aprendizagem para todos os educandos, não pretende abster-se de uma análise que aponte para a necessidade de transformação da realidade social, como um todo, e educacional em particular.

A descrição da situação educativa, por sua vez, deve fornecer uma riqueza de detalhes que permita ao leitor reconstituir os eventos. É importante fornecer informações sobre: o contexto institucional no qual estão inseridos, a natureza das atividades que estão sendo realizadas, a infraestrutura física e material disponível, os atores que estão envolvidos, os papéis que desempenham, os objetivos educacionais a serem atingidos, o conteúdo a ser trabalhado, as estratégias didáticas utilizadas.

Por uma questão de respeito às pessoas e instituições, a descrição deve primar, sempre que possível, pelo caráter positivo das atitudes e decisões, de forma a evitar suposições indevidas e nunca assumir um tom depreciativo ou de censura para as atividades educativas realizadas pelos educadores e educandos observados.

Se queremos dialogar com os educadores e apresentar alternativas que contribuam para a melhoria da qualidade de ensino, a relação deve estar pautada no respeito.

Com esses procedimentos, que podem, caso seja necessário, serem complementados por análise documental, entrevistas adicionais e novas observações, encerramos a coleta de dados e iniciamos a análise e discussão teórica sobre a situação educativa.

Resultados

É de praxe iniciar a discussão pela análise teórica da hipótese que norteia a interpretação dos resultados da pesquisa. Nossa hipótese, em termos gerais, pode melhor ser descrita como o compromisso político-pedagógico com a construção de recursos didáticos que sejam tanto adequados como apropriados para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos.

Se, em um primeiro momento, o educador está diante de uma dificuldade que compromete a dinâmica do processo ensino-aprendizagem, vamos nos dedicar a análise da situação educativa para apontar novas possibilidades didáticas e criar experiências de aprendizagem mediada significativas para todos os envolvidos na atividade educativa.

Nossa hipótese, portanto, é de que a flexibilização educacional sempre é possível. Não é nosso objetivo testar as soluções didáticas apontadas como uma alternativa viável para cada caso. Essa lógica experimental exige tempo, como também, afasta-nos da realidade do cotidiano da escola, pois, exige do educador a preocupação com o controle de variáveis e com o registro de dados, atividades que se revelam onerosas para quem tem que conciliar essas obrigações acadêmicas com as demais obrigações típicas da atividade educativa.

É preciso considerar que, independente das alternativas didáticas sugeridas serem ou não efetivas para promoção da aprendizagem e do desenvolvimento dos educandos, o mais importante não é a solução em si, mas, a reflexão sobre os diversos aspectos que possibilitam a flexibilização educacional. Não procuramos garantias de que as metodologias propostas são efetivas.

Nos dedicamos, continuamente, a avaliar, de forma criteriosa, o potencial de aprendizagem e desenvolvimento do educando para definir objetivos, conteúdos e métodos educacionais condizentes com seus interesses e necessidades para, ao final dessa etapa, novamente dedicar-se à avaliação da eficácia, eficiência e efetividade do processo de mediação.

Não se quer com isso afirmar que essa é a solução para o problema, pois, na verdade, geralmente, os problemas educacionais não têm uma causa única nem é possível encontrar uma solução que seja definitiva. A proposta é otimizar as condições de ensino de maneira a favorecer o alcance dos objetivos educacionais.

Essas experiências de aprendizagem vivenciadas entre educador e educando(s), transformam-se em novos elementos de análise, que retroalimentam o processo ensino-aprendizagem. A atividade educativa, dessa forma, passa a ter, intrinsecamente, a propriedade de ser flexível, pois, coloca-se a serviço do educando e da sua educação.

A flexibilização educacional, no entanto, não é uma mera intenção do educador, e sim um exercício teórico a partir de alguns conceitos-chaves. A análise da situação educativa inicia pela descrição do ciclo de mediação.

O ciclo de mediação está centrado no princípio de que a ação educativa pressupõe o envolvimento de dois sujeitos, que assumem papéis diferenciados ao longo do processo, mas, que não podem ter suas possibilidades de ação restringidas pela forma como as aulas são conduzidas. A análise da situação educativa, portanto, será feita, inicialmente, pela descrição das ações que caracterizam, concretamente, o ciclo de mediação existente entre educador e educando(s), com destaque para a direção em que as experiências de aprendizagem mediada ocorrem: do educador para o educando, ou, do educando para o educador.

Os relatos que normalmente ouvimos sobre as dificuldades vivenciadas pelos educadores para construir o processo de mediação com os educandos se caracterizam pelo esgotamento das alternativas de ação, a ponto de o professor não ter mais ideias sobre o que fazer. Sendo assim, após descrever os eventos que marcam a situação educativa, é preciso identificar o momento em que ocorre a interrupção do ciclo de mediação entre educador e educando.

Todas as reflexões realizadas até esse ponto estão dedicadas a melhor compreensão possível das dificuldades a serem superadas. Não é possível discutir as alternativas didáticas quando a situação-problema a ser resolvida não está claramente explicitada. De outra maneira, corremos o risco de sugerir adequações que não contribuem para melhoria da qualidade de ensino.

Descrição do Cenário Educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Conjuntura sociopolítica e comunitária • Ambiente familiar • Contexto escolar
Descrição da Situação Educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Educador e Educando(s) • Proposta pedagógica • Situação educativa selecionada

Descrição do Cenário Educativo

Conjuntura sociopolítica e comunitária

O projeto Brincando e Aprendendo é uma ação de extensão da Faculdade de Educação Física da UnB, sendo assim, tem por finalidade aproximar a universidade da realidade social. Em outras palavras, pretende contribuir para a produção de conhecimentos e saberes pedagógicos que contribuam para a melhoria da qualidade do atendimento educacional oferecido para as crianças com TEA.

Como o projeto funciona como um tipo de “laboratório de prática educativas”, tem a possibilidade de construir uma proposta pedagógica considerada ideal, no intuito de compreender os elementos chaves que interferem no processo ensino-aprendizagem. Dessa maneira, o projeto tem à sua disposição, uma sala ampla, diversos materiais pedagógicos, uma equipe multidisciplinar de estagiários e professores supervisores que são pesquisadores na psicologia, na pedagogia e na educação física.

Essas condições não correspondem à realidade das escolas, públicas ou privadas, de Brasília/DF, mas, por outro lado, permitem a avaliação e o estudo de metodologias alternativas de ensino-aprendizagem, assim como, a compreensão das adequações educacionais que estão à disposição do educador para a mediação da aprendizagem de crianças em um contexto educacional inclusivo.

O projeto atende gratuitamente a pessoas de toda a comunidade de Brasília, tanto as provenientes do Plano Piloto, bairro com médio e alto poder aquisitivo, no qual a universidade está instalada, como também, a pessoas das cidades satélites, que podem ter as mesmas ou condições socioeconômicas mais vulneráveis. A responsabilidade pelo transporte é da família. O projeto é realizado no turno

vespertino e as sessões tem 50 minutos de duração: uma com início às 14hrs e término às 14:50hrs e outra com início às 15hrs e término às 15:50hrs.

Como o projeto é realizado nas instalações do Centro Olímpico da UnB, e os participantes são provenientes de diferentes cidades, não existe um vínculo direto com uma realidade comunitária específica.

O projeto teve início no primeiro semestre de 2016, e agora, em 2019, está no sétimo semestre de realização. Algumas crianças participam desde o início, começando na primeira turma e posteriormente indo para a segunda turma, e outras crianças, por conta da idade, tiveram que sair do projeto. O projeto conta hoje com 10 crianças matriculadas na turma de 3 e 4 anos, sendo 3 crianças com TEA, e 16 crianças na turma de 5 a 7 anos, sendo 4 crianças com TEA. Muitas das crianças diagnosticadas com TEA que estão no projeto foram encaminhadas pela professora, psicanalista e especialista em autismo, Izabel Tafuri, que coordena um projeto desenvolvido no CAEP (Centro de Atendimento e Estudos Psicológicos) levando estudantes de psicologia a trabalharem como Acompanhantes Terapêuticos (AT) de crianças com TEA.

Ambiente familiar

A criança com TEA, que denominaremos de André (pseudônimo), tem 6 anos e sua mãe ou pai o levam para o projeto toda segunda-feira. O transporte é realizado em carro próprio do pai ou da mãe, e a renda familiar corresponde a de classe média. Os pais são separados, porém as visitas do pai são realizadas na própria casa da criança. André mora com a mãe em sua casa em uma cidade-satélite do DF e quando seu pai vem visitá-lo ele fica por 3 dias seguidos. No dia que seu pai chega a mãe vai para a casa de seus avós e o pai fica na casa com os filhos. Mesmo com a separação os pais ainda não incluíram na vida de seus filhos seus atuais cônjuges.

Os pais de André têm alto nível de escolaridade com sua mãe sendo pós-graduada em Recursos Humanos e seu pai sendo graduado em informática. Eles têm acesso à rede pública de ensino e conseguem pagar um plano de saúde, logo, não dependem do Estado para fornecer terapias adicionais a André.

Educador e Educando(s)

Os profissionais que desempenham a função de educadores são: 1 (um) estudante formando do curso de Licenciatura em Educação Física, que cursa o décimo semestre e possui experiências educacionais em escolinhas de esportes e nas disciplinas de estágio supervisionado; 1 (uma) psicóloga, que atualmente cursa pós graduação, teve a oportunidade de participar como observadora do projeto Brincando e Aprendendo no segundo semestre de 2018, e, agora, tem seu primeiro contato na intervenção com as crianças.

A despeito da dupla de educadores não ter experiência anterior no atendimento educacional inclusivo, possuem familiaridade com as situações que fazem parte do cotidiano do projeto e contam com a supervisão dos professores que atuam como coordenadores: O Prof. Juarez Sampaio, doutorando em Educação Física com ampla experiência na Educação Física escolar e a Prof.a. Izabel Tafuri, psicanalista que se dedica ao estudo das características de crianças com TEA e das estratégias a serem utilizadas para melhoria da qualidade da intervenção educacional dessas crianças.

Segundo os critérios diagnósticos do DSM-V, o Transtorno do Espectro Autista se caracteriza por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos. No caso de André os déficits descrevem um quadro geral de gravidade que pode ser classificado como (mais leve, intermediário, mais grave), dentro de uma escala que possui 3 níveis: Nível 1, que “exige apoio”, Nível 2, que “exige apoio substancial”, e Nível 3, que “exige apoio muito substancial”.

Em relação à (1) reciprocidade socioemocional, André se caracteriza por compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto e dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais.

Quanto aos (2) déficits no comportamento comunicativo não-verbal usados para interação social, André se caracteriza por linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso gestos.

No caso dos (3) déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, André se caracteriza por dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos.

Em relação aos padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, André se caracteriza por insistência nas mesmas coisas, adesão

inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não-verbal (por exemplo: sofrimento extremo em relação a pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, rituais de saudação, necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente) e interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco (por exemplo: forte apego a ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverativos).

O educando entrou no projeto no segundo semestre de 2018 e foi designada uma estudante do curso de psicologia para ser sua acompanhante terapêutica. No atual semestre, mudou sua acompanhante terapêutica que agora é uma estudante da Educação Física.

André não apresenta dificuldades de relacionamento com os professores (adultos), como também, relaciona-se, geralmente, de maneira adequada com várias outras crianças da sua turma. Esporadicamente, André vivenciou, no semestre passado (segundo de 2018), alguns conflitos de interesse com outro aluno TEA, situações em que se desequilibrou emocionalmente e começava a chorar. Essas experiências tiveram um impacto positivo sobre o seu amadurecimento psicológico e não foram reincidentes em 2019. Atualmente ele demonstra estar bem adaptado ao projeto e às outras crianças, até mesmo porque, várias crianças estão nessa mesma turma desde o seu ingresso.

De acordo com as características do transtorno, as pessoas afetadas apresentam dificuldade na interação e na comunicação social, afetando assim o desenvolvimento de suas linguagens sendo ela verbal ou não verbal como gestos e expressões.

Proposta pedagógica

A proposta pedagógica desenvolvida no projeto segue a linha de pesquisa do professor Juarez O. Sampaio com o objetivo de investigar o jogo lúdico por meio do brincar sistematizado, tendo como norte a perspectiva histórico-cultural dos estudos de Vygotsky. Especificamente, o estudo investiga as contribuições do brincar em grupo para o desenvolvimento da postura corporal e da linguagem das crianças com TEA.

A fantasia é um elemento importante para o envolvimento das crianças com a atividade educativa, como também, para criar um sentimento gregário, que contribui para que as crianças estabeleçam uma conexão entre si.

O projeto recebe crianças de 3 a 7 anos de idade, e coloca crianças diagnosticadas com TEA e crianças com o desenvolvimento típico no mesmo grupo, tendo assim, um caráter inclusivo. Desse modo, as intervenções pedagógicas são realizadas em um espaço estruturado para brincadeiras, dividindo as crianças em duas turmas, uma de 3 e 4 anos e outra de 5 a 7 anos. As intervenções são realizadas uma vez por semana, todas as segundas feiras, em sessões de 50 minutos para cada turma e sob a supervisão dos coordenadores.

Para a realizar as intervenções, o projeto conta com estudantes da graduação de educação física, que tem a oportunidade de vivenciar uma experiência pedagógica, e, uma psicóloga, que cursa uma pós-graduação em psicomotricidade. Juntos, eles planejam as atividades e atuam como uma dupla de educadores.

Esse espaço de brincadeiras sistematizadas representa para as crianças um momento de lazer que estimula seu desenvolvimento integral. Para os estudantes de graduação que participam como educadores ou acompanhantes terapêuticos das crianças com TEA, esse espaço de intervenções corresponde a uma experiência para a formação profissional, pois terão como confrontar a teoria com a realidade ao longo da realização de uma prática educacional. Esses estudantes participam de reuniões semanais nas quintas feiras, que tem como pauta a leitura de textos, avaliações sobre as crianças e planejamento para as próximas sessões.

As atividades do projeto são realizadas em uma sala ampla do Centro Olímpico da Universidade de Brasília. A sala possui um tatame de arte marcial e dispõe de diversos materiais de ginástica para auxiliar e criar um espaço estruturado.

Antes da chegada dos participantes, os educadores colocam colchões, de diversos tamanhos, distribuídos pela sala; com o apoio de plintos (caixas de madeira) e trampolins, os colchões se transformam em rampas, para escorregar ou escalar, tuneis que imitam cavernas, e vários outros obstáculos que despertam a fantasia infantil e proporcionam a vivência de atividades que estimulam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Além do espaço estruturado os educadores contam também com outros materiais pedagógicos, tais como: cordas, bolas, bambolês, papel e tintas, que permitem a realização de outras atividades, que não necessariamente estão ligadas com o espaço estruturado.

Além dessa sala principal, o projeto conta com outros espaços educativos do Centro Olímpico, com destaque para as sessões realizadas em áreas abertas, junto das árvores, que permite a realização de um mini arborismo, por exemplo, ou também, da realização de atividades com água e mangueira.

Todos esses recursos estão à disposição dos educadores para promover atividades estruturadas, com regras definidas de forma dialogada no início da atividade, de forma a possibilitar a aprendizagem de habilidades perceptivo-motoras e sensoriais, assim como, a estimular as relações sociais por meio das interações entre as próprias crianças e das crianças com os educadores.

O Acompanhante Terapêutico (AT), termo original da psicologia, é uma função adotada no projeto para apoiar a criança com dificuldades de interação a se inserir na turma durante a sessão. Enquanto os educadores cuidam das atividades propostas para a turma com um todo, os ATs acompanham, durante o período que for necessário, as crianças com TEA. O papel do AT é promover a aproximação entre a criança com TEA e o grupo. Sua intervenção deve, portanto, favorecer o caráter inclusivo, algo que é fundamental para a realização do projeto, pois, acredita que os estímulos provenientes da interação entre os pares são fundamentais para a aprendizagem. O trabalho do AT é concluído quando a criança acompanhada passa a se inserir nesse grupo e a ter os educadores atuantes como a referência principal, sem mais a necessidade de ser acompanhado, assim, obtendo prazer por estar em um meio social com outras crianças de idade semelhantes à sua.

Cenário Educativo	
Contexto	
Social	Brasília é uma metrópole que convive com os problemas urbanos das grandes cidades. A UnB está localizada no centro da cidade e as atividades de extensão tem por finalidade promover a sua aproximação com a realidade social.
Político	O aluno tem acesso ao Sistema de Ensino Público e possui plano de saúde e os pais arcam com todas as despesas de terapias adicionais. As terapias adicionais são: Terapia Ocupacional, Psicólogo e Equoterapia.
Cultural	Natural de Brasília – DF e reside na cidade da Candangolândia.
Realidade	
Comunitária	Tem boas condições de lazer e segurança.
Familiar	A família é composta pelo André com 6 anos, uma irmã com 16 anos, mãe e pai separados, com guarda compartilhada, e nível de escolaridade superior.
Institucional	Estuda em uma escola pública do GDF, próxima a sua casa e considerada de qualidade dentro da rede de ensino. No contraturno, participa do Projeto de Extensão Brincando e Aprendendo, promovido pela Faculdade de Educação Física, mas, que envolve pesquisadores da psicologia.
Sujeitos	
Educador	O projeto opta por formar uma dupla (feminino/masculino) de educadores: uma psicóloga, pós-graduanda em psicomotricidade, e um estudante de educação física, formando na licenciatura em Educação Física.
Educadores	Uma estudante de Educação Física do 6º semestre fazendo o papel de Acompanhante Terapêutico, sem experiências anteriores.
Educando	Um aluno do sexo masculino, 6 anos de idade, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista.
Educandos	O grupo é formado por 4 crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista e 12 crianças que apresentam desenvolvimento típico.
Turma/Grupo	Turma de caráter inclusivo com crianças de 5 a 7 anos, a maioria já participava do projeto em semestres anteriores em outra turma (3 e 4 anos) e agora para outra turma com alunos mais velhos (5 a 7 anos).
Atividade	
Objetivo	Experimentar brincadeiras estruturadas que possibilitem o desenvolvimento sensorial, perceptivo motor e social da criança. Estabelecer relações sociais entre seus pares (criança – criança) bem como os adultos (professores, ATs).
Conteúdo	Jogo simbólico, elementos psicomotores, relações ludo-afetivas-sociais.
Métodos	As intervenções são realizadas uma vez por semana, todas as segundas feiras, em sessões de 50 minutos sob a supervisão do coordenador.
Estrutura	
Física	Uma sala Dojo no Centro Olímpico da UnB. Um espaço estruturado com colchões formando rampas, plataformas altas e túneis.
Material	Tatame, colchões de vários tamanhos e camas elásticas.
Histórico	
Proposta	Através de brincadeiras sistematizadas em um espaço estruturado e potencializador do brincar, uma dupla de professores comanda uma turma com crianças que apresentam desenvolvimento típico e atípico (TEA), quando necessário um acompanhante terapêutico para estabelecer um vínculo com a criança TEA e ser uma ponte para ela se relacionar com o restante da turma e os professores.

Situação educativa

Em uma das primeiras sessões do projeto Brincando e Aprendendo, no primeiro semestre de 2019, montamos na sala de aula uma estrutura com os colchões que estavam disponíveis, semelhante a que as crianças mais gostavam. Próximo à parede do fundo da sala foi construída uma espécie de pirâmide, de forma que as crianças conseguissem subir até o topo e pular, em segurança, para um colchão colocado no chão à frente da estrutura. A estrutura deixava espaços livres entre a parede e os colchões, como também, entre os próprios colchões, que formavam uma espécie de túnel, por onde as crianças podiam atravessar. Em outra parte da sala, tinha duas camas elásticas montadas. Os professores tinham, também, à sua disposição, diversos outros materiais, como cordas, bolas e bambolês.

No início da sessão, como uma estratégia para estimular a confraternização entre as crianças, como também, delas com os educadores, alguns recém-ingressos no projeto, é permitido que as crianças brinquem de forma mais livre, a fim de explorar as características dos materiais, experimentar as suas próprias habilidades, satisfazer os seus desejos e demonstrar o seu potencial para os outros.

Em seguida, o educador Luiz (pseudônimo) inicia a intervenção por meio da proposição de uma atividade, o que geralmente é apresentado às crianças no formato de um desafio psicomotor: “vamos ver quem consegue chegar à parte mais alta do colchão, para poder ouvir a história que a tia Júlia vai contar”. Depois que todos conseguiram chagar na parte de cima do colchão, Júlia (pseudônimo) contou a história de um grande “dragão” que morava naqueles colchões. Enquanto isso, Luiz escolheu uma corda grande para ser apresentada como o “dragão” e a deixou escondida em um dos túneis. Ao final da história, a dupla de educadores disse para as crianças que deviam descobrir onde era a casa do “dragão”.

Luiz se posiciona de maneira que, quando uma das crianças encontra a corda, ele começa a movimentá-la. A reação das crianças é imediata; tomados de uma euforia, começam a dizer: “É o dragão! É o dragão!”. Luiz complementa: “Atenção! É um dragão de fogo! Quem consegue pular por cima dele, sem se queimar?” Nesse momento, Julia pega a outra ponta da corda, os educadores movimentam a corda de um lado para o outro, e orientam as crianças para que façam um fila.

A organização da fila evita trombadas, pois, as crianças passam a pular em apenas um sentido, ao mesmo tempo em que permite que os educadores ajustem a

intensidade dos movimentos da corda de acordo com o potencial de cada criança, a fim de evitar frustrações repetidas. Porém, não é algo que ocorre de imediato, pois, como os educadores não interrompem a dinâmica das atividades, alguns demoram um pouco para respeitar a organização proposta.

André é uma das crianças que têm dificuldade para respeitar a fila. Ele realiza o salto, e após a insistência dos educadores, deixa de pular nos dois sentidos e passa a acompanhar o fluxo dos colegas que saltam, dão a volta em torno do educador e retornam para dar um novo salto, no mesmo sentido. O segundo passo, é fazer com que ele aprenda a esperar a sua vez, algo que não demora mais do que 6 segundos, mas que, no início, ele não respeitava, passando na frente dos outros.

Os educadores tem consciência de que estão diante de um dilema, pois, ao mesmo tempo em que é importante ter uma isonomia de tratamento e aproveitar a oportunidade para ensinar regras que são importantes para o convívio social, não podem desprezar o fato de que a criança com TEA abandonou uma postura ensimesmada e passou a participar ativamente das atividades, o que deve ser considerado como um importante aprendizado.

Como André não era o único a ter esse comportamento, os educadores se limitaram a repetir, verbalmente, a orientação de que todos deveriam respeitar a fila e, aos poucos, as próprias crianças começaram a chamar a atenção dos seus colegas, dando início a uma iniciativa de auto-organização.

As crianças substituíram os educadores e começaram a ajudar uma a outra. A menina que estava no primeiro lugar da fila disse para os colegas: “Vem galera, faz uma fila atrás de mim”. Outro colega, que estava no meio da fila, dirige-se para o André e diz: “Vem André, você é atrás de mim”. E assim por diante, até que todos formaram uma fila organizada.

Os educadores foram, progressivamente, aumentando o nível de dificuldade e, após cerca de 5 repetições, como a corda estava mais alta, mudaram a atividade. Agora o “dragão” estava voando e as crianças deveriam passar por baixo. Apesar de ser uma atividade com movimentos e habilidades diferentes, a fila continuou a ser a melhor forma para a organização do grupo e, para os educadores, um dos principais objetivos da atividade educativa para o André. A corda abaixou até que as crianças tivessem que se arrastar, mas, como o interesse por essa atividade diminuiu, elas dispersaram e, aos poucos, voltaram a explorar a estrutura de colchões.

Análise e Discussão

A situação educativa analisada envolve um jogo lúdico que traz a fantasia como um dos principais elementos. Ao associar a corda vermelha a uma cobra de fogo, o professor faz com que as crianças tenham que imaginar uma cobra no lugar do objeto, e o ato de pular a corda traz para as crianças uma série de sentimentos e emoções típicas de quem fantasia e consegue imaginar a corda sendo uma cobra, ou seja, as crianças ao pular a corda sentem a adrenalina, o medo e a emoção que sentiriam se estivessem realmente pulando uma corda que pudesse queima-las.

Apesar de ser uma característica forte da faixa etária, crianças diagnosticadas com TEA tem dificuldade com o jogo de fantasia, aparentando não fantasiar e não conseguir ter esses sentimentos de medo, por exemplo, quando associamos algum objeto a algo que apresenta perigo como o fogo, uma arma ou algum animal perigoso. Essas crianças muitas vezes apresentam outros tipos de características que tornam sua socialização e inclusão a um grupo mais difícil.

Apesar de termos o jogo lúdico presente, trazemos como objetivo principal não a ação de pular a corda sem encosta-la e sim as regras sociais intrínsecas na brincadeira como a formação da fila para só depois participar do jogo lúdico. No momento onde conseguimos com que o aluno entre na fila e participe da atividade percebemos uma perda de identidade por parte do aluno onde ele sai do “eu” dele e ganha o “nós” que seria o grupo. Portanto, quando o aluno perde uma parte subjetiva pessoal se subordinando as regras sociais ele ganha no coletivo, conseguindo então fazer parte do grupo como um todo.

A primeira alternativa sugerida pela própria dinâmica do ciclo de mediação é a inversão da sua direção, ou seja, se o educador estava na direção da atividade educativa, ele deve oferecer ao(s) educando(s) a iniciativa de definir o que deve ser feito, de forma que a responsabilidade pela condução da atividade se transfere para o educando. Ao contrário, se a iniciativa era do educando, é importante que o educador retome a diretividade da atividade educativa e assuma a responsabilidade pela sugestão de como a atividade educativa deve transcorrer.

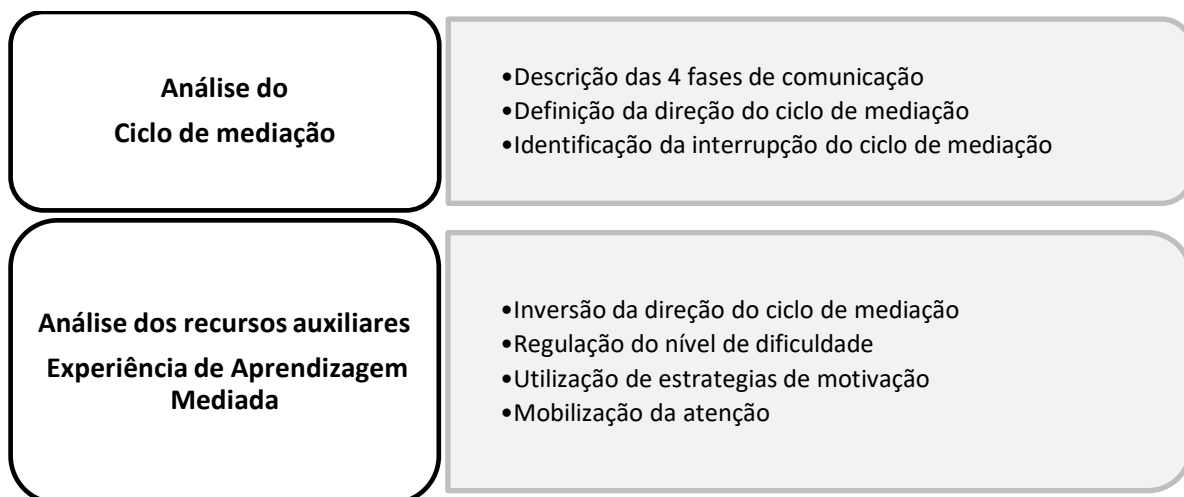
Com essas três ponderações: (1) caracterização da direção do ciclo de mediação; (2) identificação do ponto de interrupção do ciclo de mediação, e, por último, (3) inversão da direção do ciclo de mediação, concluímos a discussão dos dados em função das possibilidades explicativas do ciclo de mediação.

O próximo momento de análise da situação educativa selecionada, será norteado pelo conceito de experiência de aprendizagem mediada, a partir da reflexão sobre a conveniência do uso dos recursos auxiliares de mediação, propostos por Feuerstein (1991).

Conforme descrito no referencial teórico, Feuerstein (1991) propõe três tipos de recursos auxiliares: (1) a regulação do nível de dificuldade da atividade educativa a ser realizada: que permite ao educador, realizar uma avaliação das capacidades funcionais do educando, e optar pela (1a) redução ou (1b) ampliação do nível de dificuldade da atividade educativa de acordo com o potencial identificado; (2) a utilização de estratégias de motivação do educando: que permite ao educador comunicar ao educando (2a) o reconhecimento pela sua resiliência, (2b) informações positivas que desenvolvam uma percepção subjetiva de competência, e (2c) a satisfação de estarem compartilhando essa experiência mútua de aprendizagem; (3) a mobilização da atenção do educando para as características da situação problema a ser resolvida: que permite ao educador (3a) cooperar com o educando e (3b) estabelecer articulações entre a situação educativa em curso e outras experiências de aprendizagem mediada já vivenciadas anteriormente.

O último passo metodológico a ser utilizado na análise da situação educativa é a busca de uma teoria adicional que auxilie o educador a compreender melhor uma variável considerada, ao longo do processo ensino-aprendizagem, como um aspecto chave para o seu sucesso, no intuito de discutir as possibilidades de reorganização da atividade educativa a partir dessas novas informações.

A análise teórica do processo de flexibilização educacional envolve diversos conceitos e possui várias etapas diferentes. No intuito de sistematizar as etapas e favorecer a compreensão da metodologia como um todo, optamos pela construção de um diagrama temporal que descreve e, ao mesmo tempo, articula os conceitos-chaves que serão utilizados na discussão dos resultados, ou seja, da situação educativa. Na primeira coluna estão os aspectos teórico-conceituais-chaves e, na segunda coluna, o detalhamento de cada um deles, o que pretende favorecer a compreensão de todas as nuances que de alguma maneira estão relacionadas com as dificuldades a serem superadas por meio da flexibilização educacional.



Análise do Ciclo de mediação

Descrição das 4 fases de comunicação

A situação educativa tinha por objetivo ensinar regras sociais para André, uma criança de 6 anos com TEA. Particularmente, o respeito à ordem de chegada dos colegas, expresso pela concordância de entrar na fila e esperar a sua vez para realizar a atividade. Como o aprendizado foi efetivo, estamos diante de uma atividade educativa bem-sucedida, sendo assim, vamos nos dedicar a compreender as estratégias de mediação que se constituíram em experiências de aprendizagem importantes para o educando.

A proposta pedagógica do projeto Brincando e Aprendendo oferece um conjunto de recursos educacionais articulados, como também, uma atividade educacional sistemática, que certamente contribuiu para que o aprendizado de André. A despeito de não fazer parte da situação educativa descrita, temos que considerar que André participa do projeto há quase dois anos, teve, em um momento inicial, o apoio de um Acompanhante Terapêutico (AT), está familiarizado com o ambiente e as características das atividades, recebe incentivo e suporte afetivo dos pais, conhece grande parte dos colegas.

O projeto, dentre outras variáveis, investiga as contribuições advindas do compartilhamento de vivências lúdicas em grupo, algo que está no cerne da proposta da educação inclusiva e, antes da adoção desse paradigma, era algo difícil de ser

experimentado pelas crianças com deficiência, que tinham uma convivência social restrita.

Na situação educativa fica evidente que o aprendizado foi decorrente, em parte, das mediações realizadas pela dupla de educadores e, em parte, pelas mediações realizadas pelos próprios colegas. Estamos, portanto, diante de dois ciclos de mediação: um entre os educadores e o educando, e, outro entre os educandos e o educando.

Os educadores seguiram as diretrizes pedagógicas do projeto, de forma a garantir que a atividade sugerida preservasse as características lúdicas essenciais para promover um envolvimento biopsicossocial das crianças. As proposições foram realizadas de forma progressiva, de forma que a organização da fila não era uma regra imposta de maneira arbitrária, mas, como a melhor maneira para que todos pudessem brincar. As crianças tiveram a oportunidade de, de acordo com seu ritmo de aprendizagem, entender o objetivo da regra e começar a cumpri-la.

Apesar da dupla de educadores enfatizar a necessidade do respeito à fila, no caso de André, a mediação dos colegas foi crucial para a aprendizagem dessa regra social, como algo que todos devem fazer. Um ponto importante foi o consenso entre as crianças de que a fila era o mais adequado, pois, se algumas crianças continuassem a desrespeitar a fila, isso serviria como um modelo social negativo. Quando há conflito de interesses, torna-se difícil advogar em favor de uma das posições.

As regras sociais possuem uma relação direta com o julgamento moral, que define o que é certo e o que é errado. As crianças, nessa faixa etária, costumam ter uma posição absoluta, que não permite exceções, ao mesmo tempo em que vivenciam o conflito entre obter a satisfação dos seus desejos e, paralelamente, ter a aprovação dos pais (que simbolizam os adultos). Logo, o respeito às regras sociais não é algo simples, como também, pode ser algo que é aceito inicialmente apenas com uma certa imposição, ou, algum tipo de negociação com outros desejos, por exemplo: aceito ficar na fila para estar junto com outro colega e poder observar como os outros fazem.

Quadro descritivo das fases de comunicação do Ciclo de Mediação entre Educadores e Educando

Sujeito	Etapa	Ciclos	
Educador	Proposição	1	A dupla de educadores dá orientações para que as crianças organizem uma fila.
Educando	Reciprocidade	2	André tem dificuldade para cumprir a regra social: respeitar a fila.
	Ação intencional	3	Participa da atividade lúdica, mas, sem atender as orientações.
Educador	Avaliação (adequação)	4	A dupla de educadores continua a dar as orientações, sempre que são descumpridas e a elogiar os que atendem.

Quadro descritivo das fases de comunicação do Ciclo de Mediação entre Educadores e Educando

Sujeito	Etapa	Ciclos	
Educandos	Proposição	1	As crianças tomam a iniciativa de orientar uns aos outros; os colegas chamam André para assumir um lugar na fila.
Educando	Interpretação	2	André entende a orientação dos colegas.
	Reciprocidade	3	André entra na fila e espera a sua vez como todos os outros.
Educandos	Envolvimento	4	Todas as crianças se envolvem com a organização da fila, que passa a ser mais fruto da auto-organização do que de normas dos educadores.

Definição da direção do ciclo de mediação

O ciclo de mediação tem a direção tradicional, definido em função da intencionalidade pedagógica dos educadores. Até mesmo no momento inicial da aula, quando as atividades são livres, as crianças sabem que os educadores estão presentes e que a aula deve iniciar dentro de poucos minutos. Como as crianças com TEA nem sempre correspondem às sugestões de atividade dos educadores, é nesse momento que entra em ação o Acompanhante Terapêutico (AT), que deve estabelecer uma ligação dela com os educadores e com o grupo como um todo.

Enquanto a criança com TEA não interpretar de maneira adequada a sugestão de atividade e, em seguida, demonstrar reciprocidade, o ciclo de mediação não se constitui. No caso de André, quando os colegas assumem a responsabilidade de também fazer a mediação para a auto-organização do grupo, isso facilita as duas etapas citadas anteriormente: como a orientação para que ele assuma um lugar na fila é feita de forma direta, e se caracteriza como “um convite”, André consegue interpretar facilmente o que deve fazer; da mesma maneira, como o colega olha para André, estende a mão para ele, puxa ele para ficar atrás dele, essa proximidade afetiva favorece a reciprocidade, e a decisão passa a ser mais uma negociação de desejos do que uma imposição de normas.

Identificação da interrupção do ciclo de mediação

Na situação educativa, não faz sentido fazer menção a interrupção do ciclo de mediação, primeiro, porque essa questão já tinha sido resolvida por meio da intervenção do AT, como descrito acima; segundo, porque a situação descreve uma experiência educativa bem-sucedida, logo, o que precisamos destacar é qual foi o aspecto chave para a construção dessa experiência de aprendizagem mediada.

Sendo assim, acreditamos que os aspectos decisivos foram: o caráter lúdico da atividade proposta; o respeito ao ritmo de aprendizagem das crianças; a repetição das orientações sobre a importância da organização da fila; mas, principalmente, a comunicação e a troca de experiências entre as próprias crianças.

Os educadores avaliaram, de maneira correta, que estavam cumprindo o seu papel, ao criar as experiências significativas de aprendizagem. É preciso, portanto, saber esperar o amadurecimento dessas vivências e deixar, em alguns momentos, que as crianças, por si próprias, resolvam as questões de forma independente. Esse ponto se torna ainda mais fundamental no ensino-aprendizagem de crianças com TEA devido às dificuldades que eles apresentam na linguagem e socialização, que as crianças conseguem superar com mais facilidade do que os adultos.

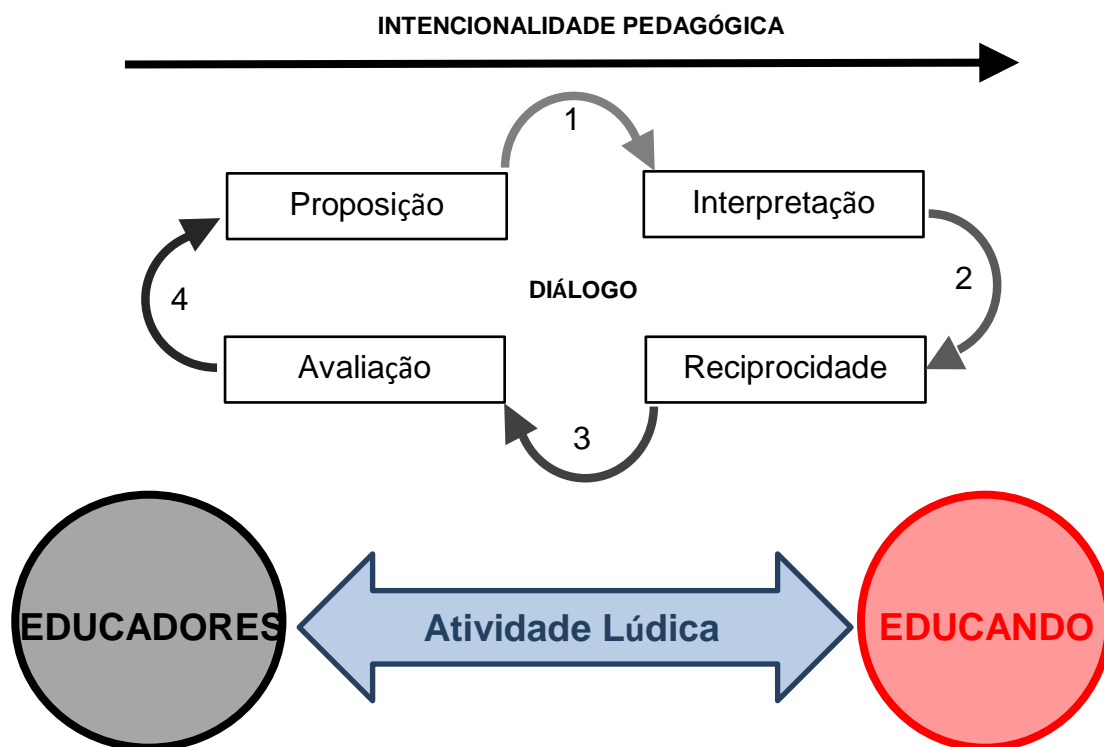


Diagrama descritivo do Ciclo de Mediação entre educandos e educando

Veja a seguir os diagramas que descrevem os dois ciclos de mediação: entre educadores e educando, e, entre educandos e educando.

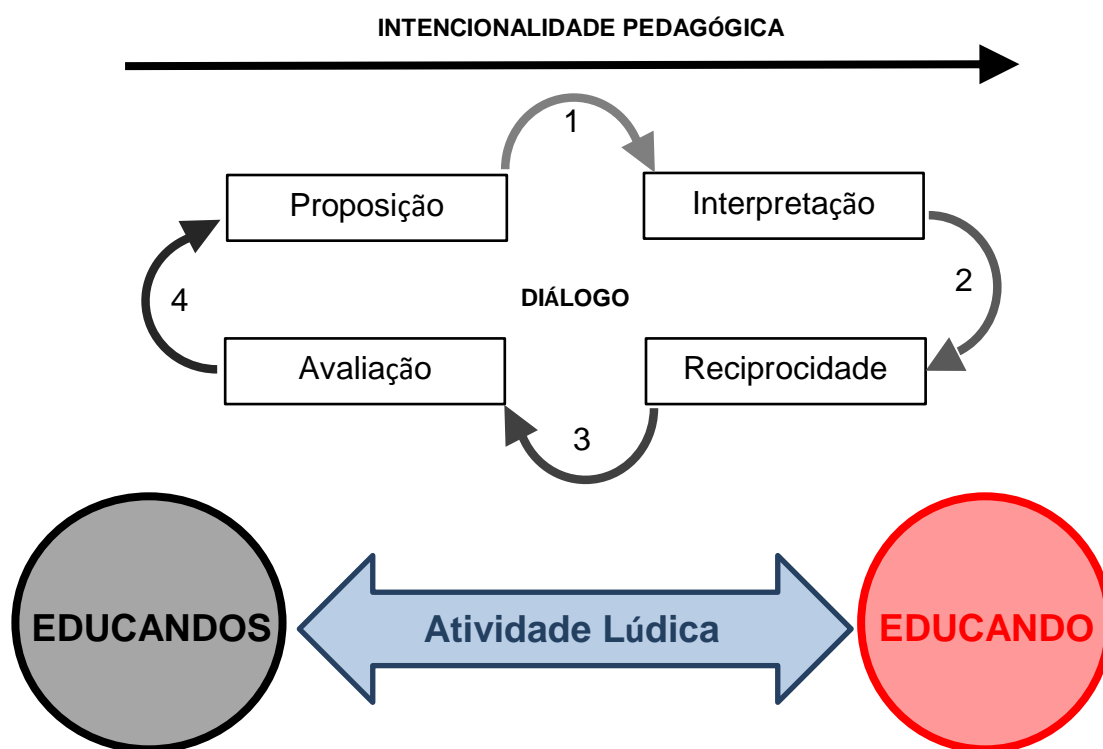


Diagrama descritivo do Ciclo de Mediação entre educandos e educando

Análise dos recursos auxiliares: Experiência de Aprendizagem Mediada

Inversão da direção do ciclo de mediação

No caso das crianças com TEA, geralmente essa é a única e, portanto, a melhor opção para o educador, ou seja, se a criança não interpreta nem apresenta reciprocidade diante das atividades sugeridas pelo educador, então, é o educador quem tem que observar a criança e escolher uma das atividades que ela gosta de fazer para tentar criar um envolvimento afetivo com ela.

Essa deve ser a estratégia inicial do AT, que após a construção dos vínculos afetivos, passa a se dedicar à aproximação da criança com TEA dos educadores e dos outros educandos.

Esse recurso, no entanto, está à disposição dos educadores que, de acordo com o momento da aula, podem recorrer a ele para fortalecer a identidade das crianças. Normalmente, quando alguma criança demonstra ter uma habilidade especial ou faz algo criativo, os educadores devem chamar a atenção dos colegas e perguntar quem consegue fazer igual ao colega. Ao ficar no centro das atenções, a criança se sente valorizada e disposta a seguir aprendendo e compartilhando.

A inversão da direção do ciclo de mediação, portanto, ocorre quando a proposição da atividade é realizada pelo educando, e o educador se envolve com essa atividade e, caso julgue adequado, conclama toda a turma a fazer o mesmo.

Regulação do nível de dificuldade

A prática pedagógica nem sempre transcorre da maneira como foi planejada, logo, nós professores, devemos analisar as situações de maneira individualizada e refletir sobre as adequações que podem ser realizadas para melhoria da qualidade da nossa prática pedagógica. Dentre os recursos que podem contribuir para a mediação, Feuerstein (ano) recomenda a regulação do nível de dificuldade da atividade ao potencial de aprendizagem do educando. De acordo com Vygotsky (ano), esse ajuste contribui para que a atividade educativa esteja situada dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal do educando.

Na situação educativa estudada, a aprendizagem foi bem-sucedida sem que os educadores tivessem que recorrer a Recursos Auxiliares de mediação. Caso, em outro momento, a criança com TEA fosse resistente a entrar na fila, os educadores poderiam diminuir o nível de dificuldade para facilitar o envolvimento do educando. As atividades, portanto, seriam mais simples e fáceis em um primeiro momento. Por exemplo, se a criança com TEA tem dificuldades para esperar, podemos combinar com os colegas que ele vai ficar atrás do primeiro da fila, pois, teria que esperar muito pouco para realizar a atividade. A partir do momento em que o educando demonstrar que consegue controlar a ansiedade, podemos aos poucos aumentando o desafio, colocando-o atrás do segundo e assim por diante, até que aceite ficar no último lugar.

Essa proposta não caracteriza uma concessão ou um privilégio e sim um ajuste realizado para que o educando seja capaz de realizar a atividade a contento. A aprendizagem é uma aquisição que resulta do exercício das capacidades de cada educando, que deve ser exigido de acordo com o seu potencial.

Tão logo o potencial do educando seja ampliado, o educador deve utilizar o princípio complementar. Portanto, se, em um primeiro momento, foi necessário tornar a atividade mais fácil para que o educando aprendesse, agora é preciso desafiar o educando, ou seja, aumentar o nível de dificuldade para que ele, progressivamente, aperfeiçoe as suas habilidades.

Utilização de estratégias de motivação

As estratégias de motivação devem fazer parte do cotidiano do professor de Educação Física, em todos os momentos em que forem apropriadas. A aula de Educação Física é um espaço diverso, onde educandos convivem com diversas dificuldades. Cada criança está em distintos níveis de desenvolvimento de suas habilidades e, durante o jogo, os erros ficam tão evidentes, que as crianças ficam em uma situação penosa de exposição social. O professor pode compensar isso com as estratégias de motivação, mas, poucos sabem como motivar.

O elogio, por exemplo, não deve ser administrado como uma recompensa, ou seja, apenas quando o educando faz uma execução correta. Ao invés de estar associado ao resultado, o elogio deve ser utilizado para valorizar o esforço e a dedicação dos educandos ao processo ensino-aprendizagem. Quando o educando acerta, o elogio do professor praticamente torna-se desnecessário, pois, o educando tem consciência do que fez e recebe elogios dos colegas.

Quando os educandos estão em plena zona de desenvolvimento proximal, ou seja, com a aprendizagem ainda em processo, o elogio do professor, antes do educando conseguir alcançar o objetivo, modifica a forma com que ele vê a situação e o incentiva a continuar a exercitar as suas habilidades de maneira a transformar essa situação uma oportunidade de aprendizagem.

Durante as sessões do projeto, o elogio é um recurso bem presente, tendo em vista a necessidade de incentivar nas crianças com TEA alguns comportamentos que são estratégicos para o seu desenvolvimento. Na situação educativa, os educadores se concentraram em elogiar as crianças que estavam respeitando as regras, como também, observando de forma atenta se ocorriam pequenas mudanças que poderiam ser consideradas como passos intermediários em direção ao objetivo final.

Além de elogiar o esforço dos educandos e auxiliar no reconhecimento de pequenas mudanças, é crucial que os educandos percebam que o educador está interessado em sua aprendizagem, observa-o atentamente e vibra com as suas conquistas. No caso das crianças com TEA, que normalmente guardam uma capacidade especial para entender a linguagem não verbal, se os educadores não forem sinceros no uso das estratégias de motivação, elas não terão efeito algum, porque eles vão saber que são expressões vazias.

Mobilização da atenção

A mobilização da atenção reúne duas estratégias que possuem um caráter mais cognitivo. A experiência partilhada é um dos pilares da proposta pedagógico do projeto Brincando e Aprendendo, pois, os educadores, não se restringem a descrever e demonstrar tarefas a serem realizadas, muito pelo contrário, eles constroem uma situação lúdica e se envolvem ativamente no jogo.

Aprender vendo o outro fazer ou ter a oportunidade de aprender fazendo junto com o outro são duas possibilidades que surgem da experiência partilhada. Jogar juntos com os educandos não compromete o papel dos educadores, muito pelo contrário, amplia o seu olhar e o ajuda a compreender as dificuldades dos educandos.

Nas brincadeiras sistematizadas, a experiência partilhada é comum nas atividades de escalada ou na descida de rampas, situações em que o professor vivencia as brincadeiras junto com os educandos, o que contribui para aumentar o interesse dos educandos pelas atividades em que podem se aproximar do corpo dos adultos.

No caso da transcendência, o educador deve ser capaz de identificar uma situação anterior, que o educando já aprendeu, para fazer uma analogia e auxiliar na análise do tipo de problema ele terá que enfrentar. Se a necessidade de esperar for identificada como uma das dificuldades para que a criança com TEA aprenda a entrar na fila, temos que identificar outra situação na qual ele teve que aprender a esperar, para que ele entenda a semelhança entre as situações. Por exemplo: quando ele está com fome, mas, a comida está muito quente e é preciso esperar um pouco para ela esfriar e não queimar a boca; ou quando tem que atravessar a rua e o movimento dos carros exige que ele espere a oportunidade para fazer a travessia em segurança, ou

ainda, quando vai entrar no banho e precisa esperar um pouco a água esquentar antes de entrar debaixo do chuveiro.

Todas essas experiências podem ser utilizadas para auxiliar o educando a, por meio da transcendência, entender o que se espera dele naquela nova situação.

Considerações Finais

O objetivo do estudo foi de analisar as adequações educacionais que permitem contribuir para a construção de experiências de aprendizagem mediadas à luz das teorias de Vigotsky e Feuerstein que envolve uma criança diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista e dois professores, um estudante de Educação Física e uma psicóloga.

Assim, pensando na melhoria da qualidade de ensino vemos que a flexibilização educacional nos permite refletir e evidenciar possibilidades de mediação para a inclusão de todos dentro da prática pedagógica aceitando as particularidades de cada um, promovendo o desenvolvimento de maneira mais efetiva na relação Educador-Educando.

Referências Bibliográficas

- CANAL, C. P. P.; CUNHA, A. C. B. da; ENUMO, S. R. F; **Operacionalização de escala para análise de padrão de mediação materna**: um estudo com díades mãe-criança com deficiência visual. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Set-Dez. 2006, p.393-412.
- CUNHA, A. C. B. da; FARIAS, I. M.; MARANHÃO, R. V. de A; **Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva**: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da experiência de aprendizagem mediada. Rev. Bras. Ed. Esp., Set-Dez. 2008 v.14, n. 3, p.365-384.
- ENUMO, S. R. F. **Avaliação Assistida para crianças com necessidades educacionais especiais**: um recurso auxiliar na inclusão escolar. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Set-Dez. 2005, v.11, p.335-354.
- KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Capítulo 1, Porto Alegre: Artmed, 2008.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC, **Saberes e práticas da inclusão**, Secretaria de Educação Especial, Brasília, caderno 4, 2003.
- SIQUEIRA, N. F.; TICIANELLI, G. G; **Psicologia e Esporte**: o papel da motivação. Ciência e Inovação, v. 1, p. 1, 2014.
- GADIA, Carlos A.; TUCHMAN, Roberto; ROTTA, Newra T.. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **J. Pediatr. (Rio J.)**, Porto Alegre , v. 80, n. 2, supl. p. 83-94, Apr. 2004
- Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico] : DSM-5 / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.